

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Кафедра общей психологии и конфликтологии

**СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У
СТУДЕНТОВ**

Направление «37.03.01 – Психология»

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Л.А. Максимова
« ____ » _____ 2019 г.

Исполнитель:
Озерова Екатерина Витальевна,
обучающийся ПСИ-1501 группы

Научный руководитель:
И.В. Заусенко – кандидат псих.
наук, доцент кафедры общей
психологии и конфликтологии

Екатеринбург 2019

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты исследования взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению у студентов.....	7
1.1 Теоретические подходы к проблеме тревожности в психологии	7
1.2 Мотивация к учебной деятельности и её развитие в онтогенезе	16
1.3 Теоретические основания гипотезы о связи тревожности и мотивации к обучению у студентов	25
Глава 2. Эмпирическое исследование тревожности и мотивации к обучению у студентов	30
2.1 Организация и методы исследования	30
2.2 Количественный и качественный анализ полученных данных.....	34
2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования	41
Заключение	52
Список литературы	58
Приложения	62

Введение

Актуальность темы исследования

Одной из основных проблем психологии и педагогической психологии, в частности, является проблема мотивов и мотивации, в том числе мотивации учебной деятельности. А формирование мотивации учения в студенческом возрасте, без преувеличения, можно назвать одной из центральных проблем современной высшей школы. Мотивация как система устойчивых мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности, является ведущим фактором регуляции деятельности и во многом определяет ее успешность. Актуальность темы исследования объясняется также постоянным обновлением содержания обучения, что нередко ведет к скудному представлению студентов о своей будущей профессии, а также постановкой целей и задач формирования у студентов приемов волевой саморегуляции для благоприятного самостоятельного обучения и формирования активной жизненной позиции. Однако сегодня многие преподаватели отмечают отсутствие интереса к учебе у студентов. Поэтому одной из задач, которая должна решаться в вузе, является создание условий для формирования положительной учебной мотивации и дальнейшее ее развитие у студентов. При этом необходимо четко понимать факторы формирования как позитивной, так и негативной учебной мотивации.

Одним из факторов, оказывающим негативное влияние на формирование положительной мотивации к учению, является тревожность.

В последнее время проблема тревожности личности является одной из актуальных и фундаментальных в психологии. По данным Всемирной Организации здравоохранения, ежегодно около 100 млн. жителей нашей планеты обнаруживают признаки тревоги, связанной с разного рода стрессами. И особенно актуальной проблема тревожности является для юношеского возраста, который приходится на период обучения в вузе. В силу специфических психологических особенностей «переходного возраста»

юноши и девушки остро и не всегда адекватно реагирует на изменения, происходящие в окружающем мире, осуществляя поиск способов «взрослого поведения». При отсутствии условий для индивидуализации и позитивной реализации своих новых возможностей самоутверждение юношей и девушек может принимать неправильные формы, приводить к неблагоприятным реакциям. Проявления тревожности в студенческом возрасте разнообразны: это и сниженная активность на занятиях, и смущение и скованность при ответах, и избегание общения с сокурсниками. Результатом больших эмоциональных нагрузок, которые испытывают студенты в этой ситуации, зачастую являются различные психосоматические заболевания. Все это не может не сказаться на мотивации к учению.

Степень научной изученности темы исследования

В последнее десятилетие существенно усилился интерес как зарубежных, так и российских психологов к изучению тревожности. Так, среди психологов, посвятивших свои труды данной проблеме, можно назвать З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма, К. Роджерса, Л. И. Божович, Ф. Б. Березина, А. М. Прихожан, Р. С. Немова, Е. И. Рогова и др., которые придают большое значение исследованию состояния тревоги, являющемуся универсальной формой эмоционального предвосхищения неуспеха и рассматривают тревожность как свойство и состояние личности.

Не менее пристальное внимание уделяется в психологии и проблеме мотивации и, в частности, учебной мотивации. Данная проблема изучалась З. Фрейдом, С. Л. Рубинштейном, Дж. Аткинсоном, К. Левиным, А. Маслоу, Б. В. Зейгарник, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьевым, М. В. Матюхиной, А. К. Марковой, А. Г. Ковалёвым и др. Не всегда исследователи были едины в своих взглядах по вопросу содержания понятия «мотивация». Например, для отечественных психологов было присуще соотносить динамическую и содержательно-смысловую стороны при характеристике мотивации. Однако бесспорным для всех исследователей является понимание мотивации как сложного, многофакторного явления. Такое понимание характерно и для

мотивации учебной деятельности, акцент на изучение которой будет сделан в данной работе.

Вместе с тем, как показал анализ литературных источников, проблема связи тревожности и мотивации к обучению у студентов в психологической литературе освещена недостаточно полно, эмпирические исследования немногочисленны и носят разрозненный характер, что и определило выбор темы выпускной квалификационной работы.

Цель исследования: выявить взаимосвязь тревожности и мотивации к обучению у студентов.

Объект исследования: тревожность студентов.

Предмет исследования: взаимосвязь тревожности и мотивации к обучению.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь тревожности и мотивации к обучению у студентов.

Задачи исследования:

- 1) Провести анализ литературы по проблеме исследования.
- 2) Сформулировать основные теоретические положения о соотношении уровня тревожности с мотивацией к обучению.
- 3) Осуществить подбор психодиагностических методик с целью выявления особенностей тревожности и мотивации к обучению у студентов.
- 4) Изучить уровень связи между тревожностью и мотивацией к обучению у студентов.
- 5) Проанализировать результаты исследования, сделать выводы.

Методы и методики исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение, тестирование, количественный, качественный и статистический анализ результатов исследования.

База исследования. Эмпирическое исследование было организовано на базе ВУЗов города Екатеринбурга (УрГПУ, РГППУ, УрГЭУ, УрФУ, УГГУ, РАНХиГС). Выборку составили 100 испытуемых – студентов очного отделения бакалавриата, из них 79 девушек и 21 юноша.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении теоретических представлений о взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению у студентов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты и выводы могут быть использованы в практической деятельности педагогов и психологов высших учебных заведений для профилактики возникновения отрицательно окрашенных эмоциональных состояний студентов, ведущих к формированию у них повышенного уровня тревожности.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, включающих в себя 6 параграфов, заключения, списка литературы и приложений. Объем работы 57 листов без учета приложений, список литературы содержит 41 наименование.

Глава 1. Теоретические аспекты исследования взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению у студентов

1.1 Теоретические подходы к проблеме тревожности в психологии

Проблема тревожности сегодня не перестает быть актуальной, поскольку общеизвестно, что она оказывает влияние как на здоровье, так и поведение человека, на продуктивность его деятельности. Повышенный уровень тревожности негативно сказывается и на качестве социального функционирования личности, снижает уверенность человека в своих силах и возможностях, создает проблемы в межличностном общении и способствует развитию конфликтных отношений. В этой связи вполне закономерно, что вопросы тревожности находятся в сфере внимания как зарубежных, так и отечественных психологов.

Впервые понятие тревоги было введено в научный оборот З. Фрейдом, который не отождествлял понятия «страх» и «тревога», понимая под страхом «...конкретный страх (нем. Furcht) и неопределенный, безотчетный страх – тревогу, носящую... внутренний характер (нем. Angst)».

Несмотря на то, что на сегодняшний день в психологической литературе содержится огромное количество самых разных определений тревожности, единой теории тревожности нет, что объясняется множеством различных подходов к данной проблеме как в психологии, так и в таких областях знаний, как психиатрия, физиология, клиническая фармакология и др. Причем, интерес отечественных психологов к данному феномену значительно вырос в связи с кардинальными изменениями в жизни современного общества, достаточно неожиданными политическими событиями во всем мире, что порождает неопределенность и непредсказуемость будущего и, как итог, повышение эмоциональной напряженности, тревоги подавляющего большинства населения. Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах таких отечественных

психологов, как Л. И. Божович, Ф. Б. Березин, А. М. Прихожан, Р. С. Немов, Е. И. Рогов и др., которые, исследуя природу тревоги, рассматривают тревожность как свойство и состояние человека.

Сегодня тревожность трактуется как склонность к ожиданию неблагоприятия в различных видах деятельности и общения (А. М. Прихожан); как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черта личности или темперамента (Р. С. Немов); эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания и нарастания тревоги с выделением шести уровней состояния тревоги (Ф.Б. Березин); переживание, в основе которого лежит неудовлетворенность ведущих потребностей человека (Л. И. Божович). Определяя тревожность в процессе обучения, различают «школьную тревожность» (А. В. Микляева, П. В. Румянцева); «тревожность выпускника» (Е. И. Стрижиус, Л. Ю. Еремина).

Мы, вслед за А. М. Прихожан, под тревожностью будем понимать «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности» [28, с.14].

Различия в подходах к определению тревожности, тем не менее, не касаются утверждения о том, что данный феномен следует рассматривать дифференцированно, то есть как ситуативное явление и как характеристику личности. В этой связи выделяют два вида тревожности: ситуативную и личностную:

1. Устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как опасные определяет личностная тревожность.
2. Состояние взволнованности, напряжения, смятения определяет реактивная тревожность.

При этом исследователи отмечают также некое переходное состояние тревожности и ее динамику.

Оба вида тревожности можно диагностировать. Личностная тревожность определяется характером, темпераментом, типом высшей

нервной деятельности и воспитанием, ситуативная тревожность зависит от внешних событий и является непостоянной категорией.

Большая часть ученых утверждают, что личностная тревожность имеет связь с высокой чувствительностью к неоднозначным, неопределенным ситуациям. В таком случае можно наблюдать сходство тревожности и креативности, так как креативность также является следствием высокой чувствительности к неоднозначно трактуемым стимулам. Эта связь подтверждается различными исследованиями, в выводах которых идет речь о том, что люди с высоким уровнем креативности часто присущ высокий уровень личностной тревожности. Тревожность нейтрализуется благодаря толерантностью к неопределенности, которая в свою очередь позволяет человеку спокойно и невозмутимо относиться к неожиданным жизненным событиям, что является стимулом творческого потенциала человека [32, с.112].

Ситуативная тревожность проявляется в напряженности, беспокойстве, нервозности. При этом, возникая в ситуации стресса, характеризуется различной интенсивностью и динамичностью. Высокий уровень тревожности, которая является результатом страха возможной неудачи, оценивания со стороны других людей, представляет собой приспособительный механизм, который повышает ответственность человека перед лицом общественных требований и установок.

А. М. Прихожан, Р. С. Немов, А. О. Прохоров, Е. И. Рогов выделяют также самооценочную, школьную, личностную и межличностную, оценочную (экзаменационную) тревожность.

Следует подчеркнуть, что, по мнению исследователей, в частности, А. М. Прихожан, определенный уровень тревожности не только присущ каждому человеку, но и необходим ему для «оптимального приспособления человека к действительности» [29, с.98]. Тревожные сигналы организма, проявления его инстинктивных реакций, интуиция являются основой для понимания и ощущения людьми своей безопасности или небезопасности. То

есть здесь речь идет о субъективном представлении человека о наличии или отсутствии угроз своему существованию [18, с.108].

Пребывания в состоянии тревоги, человек переживает различные негативные эмоции, которые влияют не только на его психическое и соматическое состояние, но и на социальные взаимоотношения, а также на мышление, поведение, внимание, речь. При этом следует подчеркнуть, что данное состояние у различных людей может вызываться разными эмоциями. При этом ведущей эмоцией а таком переживании является страх.

Несмотря на то, что в повседневном общении употребляются слова «тревога» и «тревожность» как синонимы, для психологической науки эти понятия неравнозначны. Следует отличать тревогу от тревожности. Состояние тревожности устойчиво и очень заразительно. К. Изард в своей теории дифференциальных эмоций объясняет различие терминов «страх» и «тревога», таким образом: тревога – это комбинация некоторых эмоций, а страх – лишь одна из них [19, с.208]. Тревожность – это повышенная predisposition испытывать опасения и беспокойство [34, с.518].

По мнению А. В. Микляева и П. В. Румянцева: «в отличие от тревоги, тревожность следует рассматривать как психическое свойство и определять как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги» [25, с.58].

По мнению А. С. Спиваковской: «в отличие от страха, тревога – это переживание отдаленной и неясной опасности. Именно неопределенность не столько самого источника тревоги, сколько того, как этого переживания можно избежать или как устранить вызывающий его источник, характеризует ощущение тревожности» [33, с.87].

К. Хорни отождествляет понятия «страх» и «тревога», используя их как синонимы. Однако, стоит отметить, что впоследствии автор разводит эти термины, отмечая, что страх – это реакция, которая пропорциональна наличной опасности, тогда как тревога представляет собой несоразмерную реакцию на опасность или реакцию на воображаемую опасность [35, с.304].

В. И. Евдокимов трактует тревогу как реакцию на потенциальную опасность, реальную или воображаемую, как «эмоциональное состояние диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределенным ощущением угрозы» [16, с.47], тогда как страх является реакцией на конкретную опасность. Индивидуальная же психологическая особенность человека, которая проявляется в повышенной склонности испытывать беспокойство в разных ситуациях, в числе которых объективные характеристики к этому не предрасполагают, определяют как тревожность.

В литературе встречаются различные точки зрения на природу тревожности, в том числе и мнение, в соответствии с которым тревожность появляется и реализуется в результате сложной связи когнитивных, поведенческих и аффективных реакций, которые провоцируются при влиянии на человека различных стрессов.

Исследование проблемы тревожности и страха в когнитивной и гуманистической психологии происходит с использованием различного концептуального аппарата. Данные концепции объясняют происхождение тревожности следующим образом: столкновение с новым опытом, не согласующимся с представлениями человека, вызывает страх. По мнению К. Роджерса, источник тревожности заключается именно во встрече человека с таким опытом, когда возникает тревожное чувство без осознания причины. Такие бессознательные реакции на опыт вызывают психофизиологические изменения [30, с.48].

«Тревога связана с ожиданием неудач в социальном взаимодействии и часто обусловлена неосознанностью источника опасности» [33, с.428]. Однако, высокий уровень тревожности может являться генетической предрасположенностью, вызванной неблагоприятными факторами, такими как: отсутствие физической активности и неправильное питание, а также окружающая обстановка, мысли, убеждения и личный опыт тоже могут стать причиной беспокойства [3, с.233].

Тревожность часто берет свое начало в детстве. К возможным факторам, провоцирующим это явление, относится:

- противоречивость позиций родителей, родителей и учителя, руководства на работе, собственных установок и действий (итог в каждом случае – внутриличностный конфликт);
- завышенные ожидания (постановка самостоятельно слишком высокой для себя «планки» или излишняя требовательность родителей, например, популярное «учись на отлично»);
- ситуации зависимости и принижения («Если ты расскажешь, кто разбил окно, то я прощу тебе прошлый прогул школы и ничего не скажу родителям»);
- лишения, неудовлетворение актуальных потребностей;
- осознание несоответствия возможностей и способностей;
- социальная, финансовая или профессиональная нестабильность, неустойчивость.

Итак, как мы можем заметить, исследования тревоги и тревожности позволяют различать данные состояния, а так же состояние страха. Если причиной страха является аффективное состояние, то тревога представляет собой сложный комплекс эмоций и умозаключений, а в таком случае данное понятие становится более расплывчато и неопределенно.

Между тревогой и страхом есть существенное отличие. В ситуации страха всегда есть внешняя угроза, которая осознается человеком. Мы точно знаем, чего мы боимся (темноты, змей, пауков). В ситуации угрозы можно сопротивляться, если силы равны; можно убежать, если понятно, что с угрозой не справиться; в крайнем случае, замереть и спасти свою жизнь. В ситуации тревоги нет реальной угрозы, что же тогда является источником тревоги? Оказывается, что источником тревоги является наш опыт в сочетании с воображением. В какой-то ситуации что-то (мы можем даже не осознавать, что именно), по ассоциативной связи запускает наше воображение, подключая к этому опыт, подсказывая нам, внушая нам, что

что-то не в порядке, что-то может случиться, что – непонятно. Здесь самая главная сложность, связанная с тревогой, состоит в том, что если в ситуации страха мы видим угрозу и понимаем, на что должны быть направлены наши действия. В случае тревоги мы не знаем чего боимся, не знаем с чем нужно бороться, и, более того, можем тревожиться по поводу ситуации в будущем, которая неизвестно будет ли она вообще или нет. Страх – всегда связан с прошлым, тревога – с будущим. В ситуации тревоги мы мобилизуемся и понимаем, что нужно что-то делать, но что делать, с чем бороться – совершенно непонятно, так как нет реальной угрозы. Состояние тревоги может длиться во времени достаточно долго, и стать характерной чертой личности.

Современные исследования тревожности нацелены на дифференцирование ситуативной тревожности, связанной с конкретной жизненной ситуацией, и личностной тревожности, представляющей собой устойчивое свойство личности, а также на разработку методики, описывающей тревожность как результат взаимодействия окружения и личности [21, с.47].

То есть тревожность рассматривается как многозначный психологический термин, включающий в себя описание как конкретных состояний индивидов в ограниченный временной момент, так и их стабильные качества [26, с.289].

Отметим, что далеко не всегда сам человек осознает проблему, да и со стороны тревожность заметить сложно. Особенно, если та маскируется, происходит компенсация, или включается защитный механизм. Однако можно назвать несколько характерных отличий тревожного человека:

- Чрезмерно эмоциональные реакции на неудачи.
- Снижение работоспособности в стрессовых ситуациях или при сжатых сроках.
- Боязнь неудачи, преобладающая над стремлением к успеху.

– Ситуация успеха служит стимулом и мотивацией к деятельности, ситуация неуспеха – «убивает».

– Восприятие всего окружающего мира или многих объектов как опасных, хотя субъективно это не так.

Низкотревожные личности отличаются противоположными характеристиками. Так, например, ситуации неуспеха служат для них большим мотиватором, нежели успех. Однако низкая тревожность – обратная сторона медали, она также опасна для личности.

Более очевидными реакциями организма являются соматические признаки. При высоком уровне тревожности отмечаются:

- кожные аномалии (зуд, сыпь);
- изменение работы сердечно-сосудистой системы (гипертония, тахикардия);
- нарушения дыхательной функции (одышка, асфиксия);
- диспепсические расстройства (понос, изжога, метеоризм, запор, сухость во рту);
- генитально-уринальные реакции (нарушение цикла у женщин, импотенция у мужчин, частое мочеиспускание, боли);
- вазомоторные явления (потливость);
- проблемы опорно-двигательного аппарата (боли, нарушение координации, скованность).

Тревожный человек склонен к профессиональному и эмоциональному выгоранию, более выраженному осознанию травмирующих факторов и опасностей (например, профессия хирурга); не удовлетворен собой, жизнью, профессией; ощущает безысходность, «загнанность в угол», «клетку»; депрессивен.

«Слаботревожные» и «высокотревожные» люди реагируют на внешние раздражители по-разному. Как нами уже отмечалось, определенный уровень тревоги в ситуации неопределенности – нормальное состояние, свойственное каждому человеку в той или иной степени. При этом чаще всего под

страшной неопределенностью люди имеют ввиду различные стандартные ситуации, такие как: страх нищеты, потеря работы, уход или смерть близких, болезни и т. д. Чем сильнее человек боится думать об этом, тем сильнее эти мысли одолевают его, по принципу «только не думай о белом слоне».

В подобных ситуациях психологи и психотерапевты предлагают довести их до абсурда и, проанализировав страх детально, попытаться подумать, что может произойти в ситуации психологического стресса, и, как итог, нащупать возможный выход. В таком случае человек перестает фиксироваться на своем страхе, замыкаться в своем придуманном мире. И. С. Бусыгина отмечает, что сегодня вопросы психологической устойчивости к стрессу представляют несомненный интерес в силу все возрастающего количества стрессовых ситуаций, подстерегающих современного человека в профессиональной, коммуникативной, социальной областях жизни. Недостаточный уровень развития компонентов психологической устойчивости ведет к снижению работоспособности, как результат, – к ухудшению результатов деятельности, нарушениям социально-психологической адаптации, развитию психосоматических заболеваний, связанных с реакцией на стресс [10, с.97].

Итак, проблема тревожности на сегодняшний день представляет собой одну из самых актуальных проблем современности. Вместе с тем, на сегодняшний день четкого и единого определения данного термина нет. Мы под тревожностью будем понимать особое эмоциональное состояние человека, которое проявляется повышенным уровнем эмоциональной напряженности и сопровождается страхами, беспокойством, опасениями, приводящими к дестабилизации нормальной деятельности или общения человека. Человек с повышенным уровнем тревожности нередко сталкивается с разнообразными соматическими заболеваниями. При этом умеренная тревожность необходима человеку и является особенностью активной личности, повышенный же уровень тревожности говорит о субъективном проявлении его неблагополучия.

1.2 Мотивация к учебной деятельности и её развитие в онтогенезе

Проблема мотивации к обучению студентов является одной из основных среди проблем системы высшего образования. И прежде, чем раскрыть причины затруднений в изучении и формировании учебной мотивации, необходимо рассмотреть содержание мотивации как психолого-педагогической категории.

В настоящее время существуют различные трактовки понятий «мотивация», «мотив» и «учебная мотивация». Данной проблемой в разное время занимались как зарубежные, так и отечественные психологи. Среди них – З. Фрейд, С. Л. Рубинштейн, Дж. Аткинсон, К. Левин, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, Б. В. Зейгарник, М. В. Матюхина, А. Г. Ковалёв и др. Фундаментальные исследования мотивации учебной деятельности проводились такими отечественными психологами, как Л. И. Божович, В. Ф. Моргун, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, М. В. Матюхина, А. К. Маркова.

В широком смысле слова термин «мотивация» используется во всех областях психологии, предметом которых является изучение механизмов и причин целенаправленного поведения животных и человека. А. Шопенгауэр первым употребил термин «мотивация» в своей статье «Четыре принципа достаточной причины». Немецкий философ писал следующее: «Мотивация – широкий круг явлений, побуждающих человека к деятельности» [39, с.201].

Отечественные психологи, в отличие от западных коллег, рассматривали мотивацию через соотношение динамической и содержательно-смысловой сторон. С этих позиций мотивация предстаёт сложным, многоуровневым регулятором жизни человека [27, с.219]. Таким же сложным регулятором мотивация выступает и в учебной деятельности.

В. Г. Асеев пишет следующее: «...мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных

мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение» [4, с.238].

В. П. Беспалько указывает, что мотивация является генетическим стремлением человека к самореализации исходя из его врожденных способностей к тому или иному виду деятельности и настойчивости в овладении ими на творческом уровне [7, с.68]. Выдвинутая им концепция генетической детерминированности мотивации к определенным видам деятельности опирается на работы известного американского психолога А. Маслоу. Указанная концепция предпринимает попытку объяснить такую характеристику мотивации как селективность, заостряя внимание на врожденных предпосылках формирования мотивации к конкретному виду деятельности. Вместе с тем, такой исключительно физиологический подход к рассмотрению сущности мотивации является излишне категоричным. Вероятно, под термином «мотивация» В. П. Беспалько подразумевает лишь самые высокие формы внутренней мотивации. Однако, неоспорим тот факт, что несомненная врожденная избирательная склонность человека к занятию некоторыми видами деятельности оказывает значительное влияние на мотивацию, и во многом обуславливает ее направленность.

Мотив – это связующее звено между поведением и действующей мотивацией, для осмысления которого требуется большая внутренняя работа [9, с.603].

Мотивы могут выражаться в интересах, потребностях, идеалах, установках и т.д. Это все то, что побуждает человека к деятельности, всё, ради чего совершается эта деятельность. Исходя из этого, мотив по отношению к учебной деятельности должен предшествовать обучению и в

дальнейшем сопровождать его, иначе эта деятельность будет лишь внешним проявлением процесса.

Также важно понимать, что причинами неуспеха, отставания в учёбе может выступать отсутствие мотива, а не отсутствие способности к обучению. Именно поэтому необходимо формировать мотивацию. То есть мотивация учения не возникает стихийно – она формируется, вырабатывается, а не является исключительно следствием каких-либо природных задатков. А «процесс формирования и закрепления у школьников положительных мотивов учебной деятельности называется мотивацией учебной деятельности» [37, с.13].

На формирование и закрепление учебной мотивации сильнейшее влияние оказывает образовательная система, организация образовательного процесса, сам педагог, также значение имеет изучаемый предмет, его особенности. Согласно С. Л. Рубинштейну, «для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т. е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании» [15, с.38]. Таким образом, в процессе обучения необходимо создать такие условия, при которых и на высоком уровне сохраняются и развиваются как внешняя мотивация со стороны обучающего (как компонент педагогического воздействия), так и внутренняя мотивированность обучаемого (как состояние субъекта педагогического процесса), и внутренняя мотивация (как внутриличностная деятельность по созданию мотивов).

При преобладании внешней мотивации овладение учащимися содержанием учебного предмета является не целью учения и личностного развития, а средством достижения других целей (например, получения положительных отметок, поощрений и др.). При преобладании мотивированности учащихся, напротив, мотивом является познавательный

интерес, связанный с данным предметом; такие мотивы имеют личностно-значимый характер.

Причем, при выработке мотивации необходимо учитывать особенности каждого учащегося. Это могут быть возраст, интеллектуальные способности, интересы и т.д. Учитывая это, педагог сможет правильно формировать мотивацию обучающихся, или же корректировать ее.

Проанализировав характер отношения школьников к учению, Л. И. Божович обнаружила, что одним из ключевых моментов, характеризующих психологическую основу этого отношения, выступает совокупность мотивов, определяющих учебную деятельность школьников. В своих исследованиях под мотивами учения автор понимала то, что побуждает индивида учиться [8, с.61-62].

Е. П. Ильин считает, что мотивами учебной деятельности является целый ряд факторов, обуславливающих проявление учебной активности, среди которых он выделяет цели, потребности, установки, интересы и т. д. [20, с.253]. Согласно А. К. Марковой, мотивом выступает направленность учащегося на отдельные стороны образовательного процесса, относящаяся к внутреннему отношению ученика к ней [23, с.15].

П. М. Якобсон в своей работе отмечает следующее: «Мотивация учения как деятельности является результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования сознательного и малоосознанного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Все это сказывается на мотивах учения» [41, с.226].

Мотивация формируется на определенном этапе жизни человека в зависимости от целей его жизнедеятельности, отсюда мотивация первоклассника, школьника, студента, работающего человека – это всего лишь часть его мотивационной сферы. Виды мотивации отличаются друг от

друга спецификой социальной ситуации развития, в которой каждая из них формируется.

Специфика мотивации детей младшего школьного возраста заключается в стремлении как можно лучше и быстрее выполнить любые требования учителя, что объясняется высоким уровнем социальной мотивации учебной деятельности. Любое задание дети этого возраста стараются выполнить тщательно, поскольку каждое поручение кажется им чрезвычайно важным.

Как отмечает Л. И. Божович [8, с.72], отметка учителя для младших школьников – это оценка их стараний, а не качества выполненной работы. То есть главное в этом возрасте – не результат, а сам учебный процесс.

В 5-6 классах ситуация меняется: дети начинают тяготиться своими обязанностями, вследствие чего уже не так сильно переживают за выполнение заданий. Именно в этом возрасте они начинают дразнить младших школьников «зубрилками». Такие изменения в мотивации связаны с неудовлетворенностью их познавательной потребности, когда память детей загружается чрезмерно, а интеллект задействуется недостаточно.

Учащиеся средних классов проявляют стойкий интерес к конкретному предмету, что является определяющим в мотивации учебной деятельности. Причем, такой интерес формируется не одномоментно, а постепенно, на протяжении обучения, по мере накопления знаний по этому предмету, и чем больше ребенок узнает об этом предмете, тем в большей степени он его привлекает. В этом же возрасте происходит общее снижение мотивации учения и аморфная познавательная потребности. В результате у многих школьников средних классов наблюдаются пропуски уроков, нежелание выполнять домашние задания, нарушения дисциплины. Мотивы учения смещаются с «хочу» на «надо», что неизбежно ведет к формализму в усвоении знаний.

Особенностью учебной мотивации старшеклассников является их стремление поступить в профессиональное учебное заведение. Отсюда

основной мотив учения – подготовка к поступлению. Более того, под влиянием формирующегося мировоззрения у старшеклассников возникает достаточно стабильная структура мотивационной сферы, в которой главными становятся мотивы (личностные диспозиции, особенности личности), отражающие их взгляды и убеждения. Появляется необходимость развивать свои взгляды так же и на вопросы морали, и тем самым стремление самостоятельно разобраться во всех своих проблемах, приводит к нежеланию принимать помощь от взрослых.

Учебно-профессиональная мотивация студентов представляет собой особый вид мотивации и определяется рядом специфических для этой деятельности факторов:

- образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- организацией образовательного процесса;
- субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, уровень развития, уровень притязаний, особенности самооценки, способности, межличностное взаимодействие в учебной группе и др.);
- субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к обучающемуся и к педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета [38, с.169].

Развитие данных факторов и будет способствовать реализации задач формирования учебно-профессиональной мотивации как необходимого условия успешного обучения и эффективной профессиональной самореализации специалиста в будущем. Следовательно, мотивация учебной деятельности будет зависеть от эффективного развития этих факторов.

Условия, способствующие формированию у студентов учебно-познавательных мотивов следующие:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

- нетрадиционные формы проведения лекционных занятий;
- профессиональная направленность в учебной деятельности;
- использование заданий, создающих проблемные ситуации, требующие активной поисковой деятельности и позволяющие проявить творческие способности [38, с.168].

На формирование мотивов учения, оказывает значительное влияние стиль педагогической деятельности и то, какое складывается общение преподавателя со студентами, различные стили такого взаимодействия формируют различные доминирующие мотивы учения у обучающихся. Авторитарный стиль, в свою очередь, формирует «внешнюю» мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», а также задерживает формирование «внутренней» мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, больше влияет на развитие «внутренней» мотивации. В свою очередь попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

Также на формирование мотивации существенное влияние оказывают взаимоотношения в группе, социально-психологический климат. Психологическая служба вуза и кураторы учебных групп должны осуществлять целенаправленную и систематическую работу по оптимизации взаимоотношений в группе, профилактике конфликтов, развитию групповых норм и ценностей.

Высокие результаты учебно-профессиональной деятельности студентов и активное участие в общественной жизни вуза позволит обеспечить качественную подготовку высококвалифицированных специалистов, заинтересованных в результатах своего труда, мобильных и уверенных в себе, успешно реализующих свой творческий потенциал [38, с.170].

Мотивация играет важную, возможно, детерминирующую роль во всем процессе обучения. По замечанию А. С. Герасимовой, мотивация учения является решающим фактором эффективности учебного процесса [13].

Т. М. Козырева отмечает, мотивация обучения выступает в качестве общего названия для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования [22, с.71]. Педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами эффективно только при учете особенностей его мотивации. Как подчеркивают исследователи, объективно одинаковые действия студентов могут быть вызваны совершенно различными причинами. Побудительные источники одного и того же поступка могут быть абсолютно, даже противоположно разными [14, с.28].

В настоящей работе мы придерживаемся классификации Л. И. Божович и близких к ней классификаций М. И. Алексеевой, М. В. Матюхиной, А. К. Марковой, Г. И. Щукиной, где мотивы учебной деятельности подразделены на две большие группы в соответствии со спецификой деятельности:

I. К первой группе относятся мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) мотивы, связанные с содержанием процесса обучения: желание и стремление узнать новые факты, получить новые знания, овладеть способами действий, выяснить суть явлений и т. п. – вот факторы, побуждающие ученика учиться;

2) мотивы, связанные с процессом обучения. В этом случае ребенок увлечен самим процессом овладения новыми знаниями, решения задач, а не только получаемыми результатами. Среди факторов побуждения на первое место выходит стремление проявить интеллектуальную активность, рассуждать, преодолеть препятствия в процессе решения задач.

II. Мотивы, связанные с деятельностью вне процесса обучения:

1) различные социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед родителями, учителями, классом, обществом в целом и т. п.;

б) мотивы самоопределения (осознание важности получаемых знаний

для будущего, желание получить хорошую подготовку к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (развитие в результате обучения);

2) узколичные мотивы:

а) мотивация благополучия, заключающаяся в стремлении заслужить одобрение, получить хорошие отметки;

б) мотивация престижа выражается в желании быть лучшим учеником, стремлении занять достойное место в кругу сверстников;

3) отрицательные мотивы (мотивация избегания неприятностей): попытки избежать неприятностей со стороны родителей, учителей, одноклассников.

Таким образом, учебные мотивы делятся на внутренние и внешние, или познавательные и социальные [24, с.29]. Из всего вышесказанного можно заключить, что побуждением к учебной деятельности может выступать широкий круг мотивов. В своей практической деятельности каждый преподаватель должен не только опираться на это многообразие мотивов, но и активно использовать их. При этом педагог должен помнить, что ориентация на что-то одно, например, внешнюю угрозу или познавательный интерес, обычно приводит к ослаблению мотива и даже к его прекращению, если он удовлетворен.

Н. Ц. Бадмаева также подчеркивает желательность использования разнообразных мотивов к побуждению учащихся к учебной деятельности. Исследователь полагает, что умственная деятельность вызывается различными мотивами, однако по мере ее реализации, независимо от исходной мотивации, начинает действовать и собственно познавательная [5, с.103]. Также следует заметить, что при несформированности внутренней мотивации учения познавательная мотивация, детерминированная внешними стимулами, быстро угасает [12, с.14].

Итак, для обеспечения успешности процесса профессионального обучения в высших учебных заведениях и повышения качества подготовки специалистов необходимо учитывать характер учебно-профессиональной

мотивации студентов. Выявление доминирующих мотивов в структуре мотивации позволяет планировать коррекционную работу по развитию внутренних мотивов учебной деятельности и тем самым влиять на процесс профессионального становления будущих специалистов.

1.3 Теоретические основания гипотезы о связи тревожности и мотивации к обучению у студентов

Для выявления изученности проблемы тревожности и учебной мотивации студентов, а также обоснования гипотезы о наличии взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению у студентов нами были проанализированы эмпирические исследования психологов последних лет.

Анализ данных исследований показал, что феномен тревожности изучается в различных аспектах и взаимосвязях с различными психологическими категориями.

Так, например, В. Л. Цветков и другие ученые [36] исследовали проблемы социальной тревожности как фактора эмоциональной нестабильности в процессе обучения курсантов. Достаточно аргументированно было экспериментально показано, что тревога – это характерная часть образовательного процесса. Поэтому в данном случае тревога не должна восприниматься только как негативное состояние [31].

А. А. Абрамовой и С. О. Кузнецовой была выявлена такая связь, что чем больше учащиеся чувствуют в учебном заведении угрозу для себя и ощущение своей беспомощности, чем выше их уровень тревожности, тем у них ярче выражаются девиантные проявления, например такие как регрессивное поведение, межличностная конфликтность, агрессия.

Проведенное на базе общеобразовательной школы и кадетского корпуса в Москве сравнительное эмпирическое исследование показало, что у кадетов более выражены раздражение, подозрительность, вербальная агрессия, нежели чем у школьников, а также преобладает физическая

агрессия. Во время межличностного взаимодействия, для обучающихся присуще применение словесных угроз и применение физической силы, когда для школьников более характерно проявление негативных чувств путем вербальных средств и они не воспринимают окружающих их мир, обстановку враждебно, а так же не склонны к неадекватному проявлению агрессии [1].

В эксперименте, предпринятом Е. Ю. Березневой и Т. И. Крысовой, приняли участие 148 человек, в том числе 64 обучающихся 10 и 11 классов, 48 учителей, 36 родителей БОУ г. Омска «Гимназия № 147». Авторами изучалась взаимосвязь мотивации учебной деятельности подростков с видами темперамента, ситуативной тревожностью и межличностными отношениями в семье.

Анализ полученных результатов показал, что у подростков, у которых наблюдается высокая ситуативная тревожность и эмоциональное напряжение, превалирует социальный и позиционный мотив учебной деятельности. У родителей данной группы подростков наблюдается апатия, неуверенность и высокий уровень ситуативной тревожности. У учителей, которые обучают данную возрастную группу, присутствует повышенный уровень эмоционального напряжения (которое необходимо постоянно сдерживать в процессе деятельности), из-за чего имеют выраженную склонность к стрессу [6].

О. А. Щербининой было проведено исследование, направленное на выявление взаимосвязи тревожности подростков с особенностями их самооценки и социометрическим статусом в учебной деятельности и сфере досуга. Выбор названных переменных был обоснован тем, что подростковый возраст считается важнейшим для формирования целостной и устойчивой самооценки личности и сопровождается повышением для подростков значимости общения со сверстниками и возможности занять желаемое место в системе значимых отношений, а, соответственно, и значимости приобретения желаемого социометрического статуса в группе. Выборку

составили 51 пятиклассник образовательных учреждений города Оренбурга в возрасте 11–12 лет.

Выявленные корреляции, которые носят прямой характер, позволили автору утверждать следующее: повышение уровней самооценочной, межличностной и, соответственно, общей тревожности у младшего подростков связано с повышением у них уровня самооценки своего характера, общего уровня самооценки; повышение социометрического статуса младшего подростка в сфере досуга связано с повышением их уверенности в себе [40].

В. Т. Бутылецкой и С. А. Великовой в ходе изучения взаимосвязи тревожности, мотивации достижения и успеваемости в учебной деятельности у старшеклассников было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 21 ученик десятого класса средней общеобразовательной школы города Владимира в возрасте от 14 до 16 лет. Среди них 15 девушек и 6 юношей.

По результатам анализа полученных данных был сделан вывод о том, что между тревожностью, мотивацией достижения и успеваемостью старшеклассников не существует линейных, статистически значимых взаимосвязей. Была выявлена очень слабая корреляция, которая не является статистически значимой [11].

Г. Н. Жулиной и В. С. Васькиной было проведено исследование, целью которого являлось выявление взаимосвязи учебной мотивации и школьной тревожности в младшем школьном возрасте. В исследовании приняли участие дети обоих полов, младшего школьного возраста (8-9 лет) в количестве 50 человек, обучающиеся 2-х классов МБОУ лицей №3 г. Батайска Ростовской обл.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать выводы о том, что у младших школьников, принявших участие в данном исследовании, преобладает низкий уровень учебной мотивации и высокий уровень школьной тревожности. Уровень учебной мотивации отрицательно

взаимосвязан с уровнем тревожности, а также с факторами: «общая тревожность», «фрустрация потребности в достижении успеха», «переживание социального стресса», «проблемы и страхи младших школьников в отношениях с учителями». При этом уровень учебной мотивации не имеет корреляционной связи факторами «страх самовыражения» и «страх ситуации проверки знаний». А фактор тревожности «фрустрация потребности в достижении успеха» положительно связан с факторами «переживание социального стресса», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессам», отрицательно связан с фактором «проблемы и страхи в отношениях с учителями».

По результатам исследования авторами сделан вывод о том, что гипотеза нашла свое подтверждение [17].

М. Ю. Аркаевой также было предпринято эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей влияния ситуативной тревожности на учебную мотивацию младших школьников. Исследование проводилось на базе школы № 67 г. Челябинска. Выборка включала 29 школьников третьего года обучения, из них 18 мальчиков и 11 девочек.

В ходе корреляционного анализа Спирмена была установлена тесная статистическая зависимость (0,18 при $p < 0,03$) между показателями нормального уровня ситуативной тревожности и уровня учебной мотивации у младших школьников. Автором был сделан вывод о том, что нормальный уровень ситуативной тревожности положительно влияет на учебную мотивацию младших школьников. Также были установлены отрицательные корреляционные связи (0,17 при $p < 0,04$) между высоким уровнем ситуативной тревожности и низким уровнем учебной мотивации. То есть, чем выше уровень ситуативной тревожности, тем ниже уровень учебной мотивации [2].

Итак, как видим, интересующие нас исследования достаточно противоречивы, разрозненны и носят фрагментарный характер.

Выводы

В ходе теоретического анализа литературных источников по проблеме исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Это достаточно устойчивое личное качество, которое характеризуется двумя показателями – личностной и ситуативной тревожностью.

2. Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность, которая побуждается целым комплексом различных мотивов, подразделяемых на две основные группы: внешние (социальные) и внутренние (познавательные) мотивы. Каждый из мотивов имеет свое происхождение и психологическую характеристику.

3. Эмпирические исследования взаимосвязи тревожности и мотивационной сферы личности зачастую противоречивы и фрагментарны. Более того, эмпирических исследований взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивацией к обучению у студентов в ходе анализа литературы по проблеме исследования выявлено не было. В связи с актуальностью и недостаточной разработанностью данной проблемы нами было предпринято эмпирическое исследование, направленное на выявление такой взаимосвязи. Результаты исследования представлены в следующей главе выпускной квалификационной работы.

Глава 2. Эмпирическое исследование тревожности и мотивации к обучению у студентов

2.1 Организация и методы исследования

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил нам выдвинуть следующую **гипотезу**: существует взаимосвязь тревожности и мотивации к обучению у студентов.

Для проверки выдвинутой гипотезы проведено эмпирическое исследование, **цель** которого заключалась в выявлении взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению у студентов.

Объект исследования: тревожность студентов.

Предмет исследования: взаимосвязь тревожности и мотивации к обучению.

Задачи исследования:

1. Осуществить подбор психодиагностических методик с целью выявления особенностей тревожности и мотивации к обучению у студентов.
2. Изучить уровень связи между тревожностью и мотивацией к обучению у студентов.
3. Проанализировать результаты исследования, сделать выводы.

Эмпирическое исследование было проведено в **три этапа**: подготовительный, собственно проведение исследования и анализ полученных результатов.

Подготовительный этап был посвящен анализу научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования. На этом же этапе была определена область исследований, предварительно сформулированы гипотеза, цель, задачи, разработана программа и структура исследования, подобраны методы и методики, сформирована выборка.

На втором этапе осуществлялся сбор эмпирических данных для изучения тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов.

Все участники проходили психодиагностическое тестирование по методике субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина), Шкале тревожности студента (модификация Г. Ш. Габдреевой опросника Ж. Тейлор) и методике для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

На третьем этапе исследования для выявления взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов был проведен количественный и качественный анализ полученных результатов, а также их статистическая обработка. Взаимосвязь выявлялась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Эмпирическое исследование было организовано на базе ВУЗов города Екатеринбурга (УрГПУ, РГППУ, УрГЭУ, УрФУ, УГГУ, РАНХиГС). Выборку составили 100 испытуемых – студентов очного отделения бакалавриата, из них 79 девушек и 21 юноша. Для удобства обработки результатов исследования каждому испытуемому был присвоен личный номер.

В исследовании были использованы следующие **методы и методики:**

Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина)

Данная методика, которая является информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека), разработана Ч. Д. Спилбергером, в России адаптирована Ю. Л. Ханиным.

Процедура тестирования по данной методике состоит в предъявлении испытуемому двух бланков с текстом опросника и инструкцией. На каждое из суждений предлагаются следующие варианты ответов: «никогда», «почти никогда», «часто», «почти всегда».

Обработка и анализ результатов заключается в определении показателей ситуативной и личностной тревожности проводится с помощью ключа.

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной).

Тестовый материал и ключ к методике представлены в приложении 1 к выпускной квалификационной работе.

Шкала тревожности студента (модификация Г. Ш. Габдреевой опросника Ж. Тейлор)

Данная методика позволяет диагностировать уровень тревожности студента.

Опросник включает в себя 30 утверждений, на каждое из которых предлагаются следующие варианты ответов: «да», «нет», «не знаю».

Обработка результатов тестирования производится в соответствии с ключом. За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл. Чем больше набранная сумма баллов, тем больше эмоциональная неустойчивость (тревожность) у обследованного студента.

Тестовый материал и ключ к методике представлены в приложении 2 к выпускной квалификационной работе.

Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой)

Данная методика, разработанная на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина, позволяет диагностировать уровень учебной мотивации студентов.

К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н. Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников.

Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний показатель по каждой шкале опросника.

Тестовый материал и ключ к методике представлены в приложении 3 к выпускной квалификационной работе.

Выбор данных методик был обусловлен комплексным подходом к исследованию, условием сопоставимости результатов, принципом достаточности применяемых методик, их надежностью и валидностью, а также возрастом испытуемых. Все использованные в исследовании методики являются стандартизированными психологическими тестами, имеют четкий алгоритм проведения и интерпретации и направлены на измерение параметров, заданных задачами данного исследования.

Методы математической статистики

По результатам тестирования первичные эмпирические данные обрабатывались при помощи методов математической статистики с использованием Microsoft Excel и SPSS Statistics 22.0. Были применены следующие методы:

- критерий согласия распределения Колмогорова-Смирнова для оценки показателей на соответствие нормальному закону распределения;
- вычисление средних и стандартных отклонений;
- коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена

Данный коэффициент является непараметрическим методом и может быть использован для статистического анализа связи между определенными явлениями. То есть выявляется фактическая степень параллелизма между двумя рядами, измеренными количественно, и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

2.2 Количественный и качественный анализ полученных данных

В ходе тестирования испытуемых студентов по методикам исследования были получены результаты, которые обработаны и занесены в сводную таблицу результатов исследования (приложение 4).

Проанализируем полученные результаты.

Исследование оценки уровня личностной тревожности, полученной в ходе тестирования испытуемых по методике Спилбергера и Ханина, позволило получить следующие результаты:

- высокий уровень личностной тревожности показали 54 (54%) испытуемых, то есть у этих студентов может наблюдаться невротический конфликт, который при определенных неблагоприятных условиях может стать причиной эмоциональных срывов или даже психосоматических заболеваний. Эти студенты характеризуются устойчивой склонностью воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагируя состоянием тревоги;

- средний уровень личностной тревожности у 45 (45%) испытуемых – эти студенты характеризуются умеренностью в проявлении тревожности, адекватным восприятием окружающей действительности;

- низкий уровень личностной тревожности отмечен только у 1 (1%) испытуемого – это говорит о том, ему присуще позитивное восприятие себя, отсутствие стремления к высоким достижениям, удовлетворенность настоящим положением в жизни, чувство комфортности и безопасности окружающего мира.

Исследование оценки уровня ситуативной тревожности позволило получить следующие результаты:

- высокий уровень ситуативной тревожности отмечен у 39 (39%) испытуемых – это свидетельствует о том, что студенты характеризуются напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Такие состояния могут являться результатом эмоциональной реакции на какую-то

стрессовую ситуацию (ситуативную неспособность человека справиться с требованиями конкретной задачи, боязнь негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного отношения к себе). Студенты с таким уровнем ситуативной тревожности склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать выраженным состоянием тревожности;

– средний уровень ситуативной тревожности – у 47 (47%) испытуемых – им присущи незначительные проявления напряжения, озабоченности и нервозности, а также достаточно хорошо развитая способность справляться со стрессовой ситуацией;

– низкий уровень ситуативной тревожности – отмечен у 14 (14%) испытуемых – эти студенты характеризуются низкой тревожностью, требующей повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности, так как она может являться результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

На рисунке 1 эти данные представлены в процентном отношении.

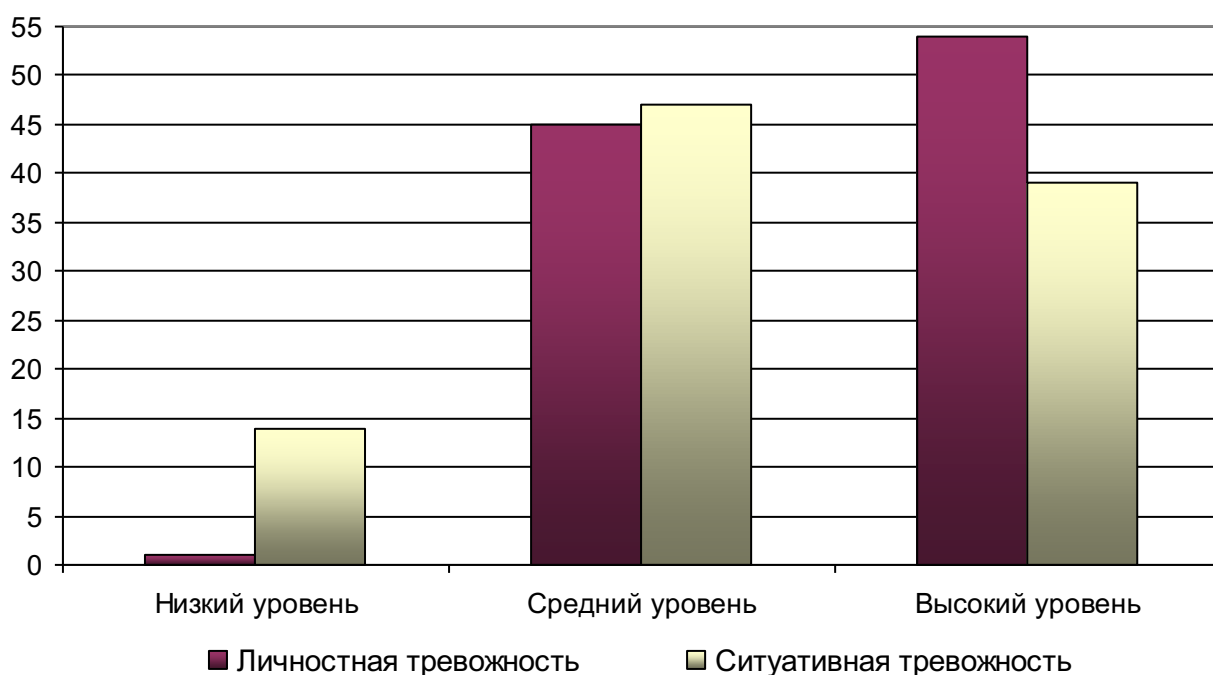


Рис. 1. Результаты диагностики уровня личностной и ситуативной тревожности по методике Спилбергера и Ханина, %

Итак, проведенное по данной методике тестирование позволяет нам констатировать преобладание высокого уровня личностной и среднего уровня ситуативной тревожности испытуемых. При этом процент студентов с высоким уровнем ситуативной тревожности достаточно велик (более трети студентов от общего числа принявших участие в исследовании).

Высокая личностная тревожность является показателем недостаточной сформированности гармонично развитой личности. Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный человек нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, излишне внушаем. Эти качества негативно сказываются на его деятельности, в частности, – на обучении. В свою очередь, проблемы в деятельности усугубляют психоэмоциональные проблемы студента. Отрицательный эмоциональный опыт повышает и порождает тревожность как черту личности и тревожное, беспокойное поведение. Тревожность рассматривается как черта личности, которая имеет и другие отрицательные следствия. Они заключаются, в частности, в торможении активности студента, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность сопровождается обычно высокоразвитой потребностью избегания неудач, что существенно препятствует стремлению к достижению успехов [34].

Причем, в целом, личностная тревожность присуща испытуемым в меньшей степени, чем ситуативная. Возможно, преобладание общей тревожности над уровнем ситуативной в исследуемой выборке объясняется временем проведения исследования, когда у студентов уже накопилась усталость после учебного дня. Это состояние у человека вполне естественно может возникать перед какими-либо возможными неприятностями или жизненными осложнениями. Данные беспокойства нельзя назвать отрицательными явлениями, так как, благодаря им, человек мобилизуется перед сложными ситуациями и способен ответственно решать возникающие

перед ним задачи. Напротив, к неблагоприятным явлениям относится снижение ситуативной тревожности в преддверии неприятностей. В таких случаях люди проявляют себя безответственно, их жизненную позицию можно описать как инфантильную, а самосознание недостаточно сформированным. Реактивная тревожность имеет высокую зависимость от интенсивности воздействия на человека стрессовых факторов [28].

Анализ результатов тестирования по Шкале тревожности студента показал следующее:

- высокий уровень тревожности зафиксирован у 10 (10%) испытуемых – тревожность этих студентов выражается в повышенном уровне боязни, тревоги по любому поводу, неуверенности в себе и болезненной раздражительности;

- средний уровень – у 59 (59%) испытуемых – у этих студентов наблюдается преобладание отрицательных или положительных эмоций и их частая смена, а также лабильная перестройку настроения;

- низкий уровень показали 31 (31%) испытуемый – эти студенты стабильны в поведении, в эмоциях, реалистичны, спокойны, коммуникативны, не боятся сложных ситуаций, надеются на свои силы и воспринятый прошлый опыт.

На рисунке 2 эти данные представлены в процентном отношении.

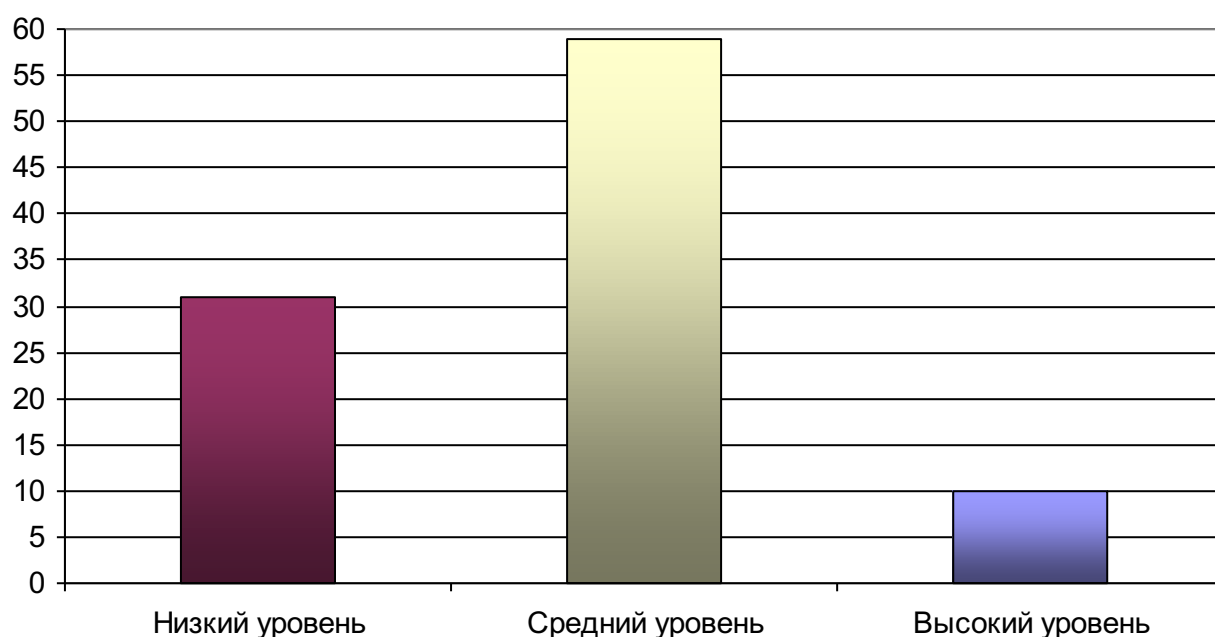


Рис. 2. Результаты диагностики уровня тревожности по Шкале тревожности студента, %

Итак, проведенное по данной методике тестирование позволяет нам констатировать преобладание в данной группе испытуемых студентов со средним уровнем тревожности. Высокий уровень тревожности характерен 10% студентов. Эти отрицательные переживания студентов, на наш взгляд, могут быть связаны с неуверенностью в своих знаниях, недостаточной психологической подготовкой к профессии. Среди факторов, способствующих появлению тревожности, можно назвать: неумение студентов правильно распределять свое время и силы, неготовность работать с большим объёмом информацией, выполнять требования преподавателей, неготовность к обучению, основанному на высокой самостоятельности.

Отметим, что полученные в ходе тестирования по данной методике результаты, в целом, подтверждают наши выводы, сделанные в ходе тестирования испытуемых по шкале ситуативной тревожности методики Спилбергера и Ханина.

В таблице 2 и на рисунке 3 представлены средние значения показателей выраженности мотивов учебной деятельности испытуемых, полученные в ходе тестирования по методике для диагностики учебной

мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Таблица 2

Средние значения показателей выраженности мотивов учебной деятельности испытуемых

Мотивы	Средние	Стд. откл.
Коммуникативные	3,5	0,93
Мотивы избегания	2,4	0,96
Мотивы престижа	2,7	1,03
Профессиональные	3,7	1,10
Мотивы творческой самореализации	3,5	1,26
Учебно-познавательные	3,4	0,93
Социальные	3,2	0,91

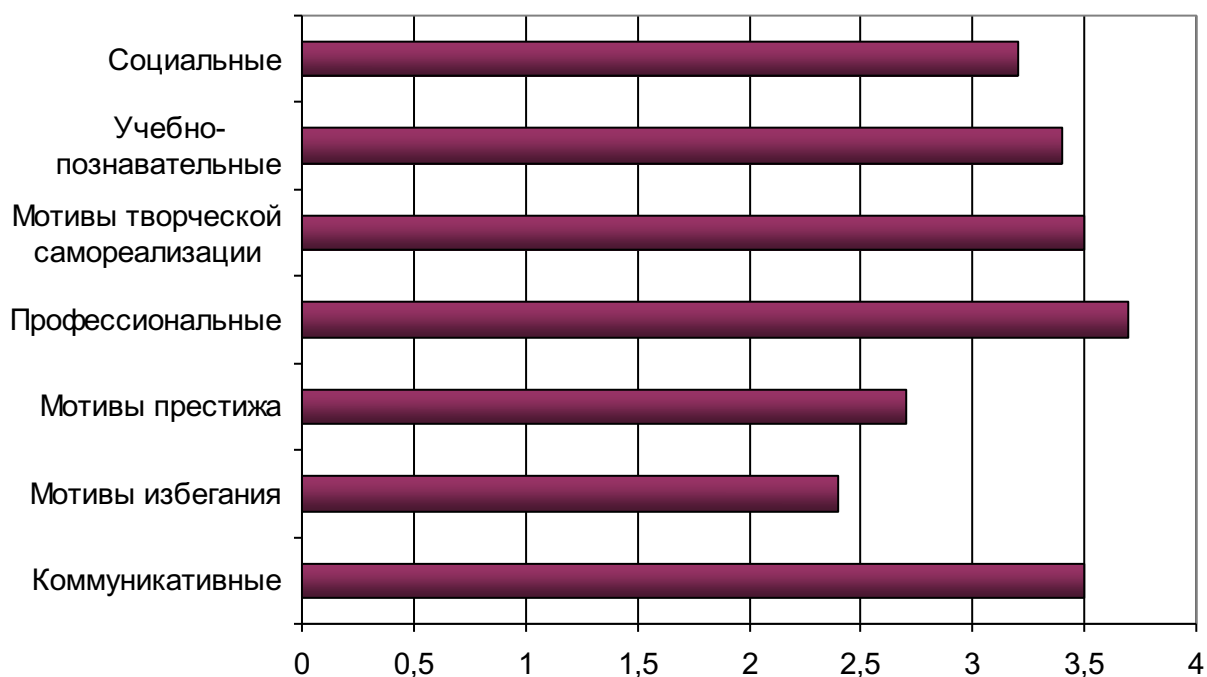


Рис. 3. Результаты диагностики учебной мотивации по методике для диагностики учебной мотивации студентов, средние значения

Анализ данных таблицы 2 и рисунка 3 позволил нам констатировать следующее.

Доминирующими мотивами учебной деятельности студентов данной группы являются профессиональные мотивы, что свидетельствует о желании большинства из них стать успешными в своей будущей профессиональной деятельности, стремлении максимально полно использовать свои способности и склонности в реализации выбранной профессии, а также о выраженной потребности в профессиональном росте.

Наименее выражены в данной группе студентов мотивы избегания, то есть студенты не испытывают тревоги по вопросу своей учебной неуспеваемости, возможного осуждения окружающих, не боятся оказаться в кругу неуспевающих в учебе и не считают свое обучение в вузе вынужденным.

Это говорит о том, что студенты стремятся стать успешными в будущей профессиональной деятельности, в полной мере использовать имеющиеся задатки, способности и склонности в реализации выбранной профессии, потребности в профессиональном росте и желании стать высококвалифицированным специалистом. Низкие показатели выраженности мотивов избегания свидетельствуют о том, что большинство студентов данной группы не испытывают выраженного страха осуждения за неуспехи в учебе, осуждения ближайшего окружения, а также не считают свое обучение в ВУЗе вынужденным.

Таким образом, в результате описательного анализа результатов эмпирического исследования мы выявили следующее:

- у большинства принявших участие в исследовании студентов высокий уровень личностной и средний уровень ситуативной тревожности;
- в данной группе испытуемых преобладают студенты со средним уровнем тревожности;
- доминирующими мотивами учебной деятельности студентов данной группы являются профессиональные мотивы учебной деятельности; наименее выражены мотивы избегания.

2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования

Диагностика по методике «Исследование тревожности» Спилбергера и Ханина позволила оценить личностную и ситуативную тревожность испытуемых студентов. Психодиагностика тревожности оценивает внутреннее отношение человека к определенным социальным ситуациям, дает полезную информацию о характере взаимоотношений, сложившихся у него с окружающими людьми, в частности, в семье, в школе.

Итак, проведенное по данной методике тестирование позволило нам констатировать преобладание у студентов высокого уровня личностной и среднего уровня ситуативной тревожности.

Высокая личностная тревожность является показателем недостаточной сформированности гармонично развитой личности. Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный человек нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно внушаем. Эти качества негативно сказываются на его деятельности, в частности, – на обучении. В свою очередь, проблемы в деятельности усугубляют психоэмоциональные проблемы студента. Отрицательный эмоциональный опыт повышает и порождает тревожность как черту личности и тревожное, беспокойное поведение. Тревожность рассматривается как черта личности, которая имеет и другие отрицательные следствия. Они заключаются, в частности, в торможении активности студента, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность сопровождается обычно высокоразвитой потребностью избегания неудач, что существенно препятствует стремлению к достижению успехов.

Причем, в целом, личностная тревожность присуща испытуемым в меньшей степени, чем ситуативная. Возможно, преобладание общей тревожности над уровнем ситуативной в исследуемой выборке объясняется

временем проведения исследования, когда у студентов уже накопилась усталость после учебного дня. Это состояние у человека вполне естественно может возникать перед какими-либо возможными неприятностями или жизненными осложнениями. Данные беспокойства нельзя назвать отрицательными явлениями, так как, благодаря им, человек мобилизуется перед сложными ситуациями и способен ответственно решать возникающие перед ним задачи. Напротив, к неблагоприятным явлениям относится снижение ситуативной тревожности в преддверии неприятностей. В таких случаях эти люди проявляют себя безалаберными и безответственными, их жизненную позицию можно описать как инфантильную, а самосознание недостаточно сформулированным. Реактивная тревожность имеет высокую зависимость от интенсивности воздействия на человека стрессовых факторов.

Анализ результатов тестирования испытуемых по Шкале тревожности студента показал, что в данной группе испытуемых преобладают студенты со средним уровнем тревожности. Высокий уровень тревожности характерен 10% студентов. Эти отрицательные переживания студентов, на наш взгляд, могут быть связаны с неуверенностью в своих знаниях, недостаточной психологической подготовкой к профессии. Среди факторов, способствующих появлению тревожности, можно назвать: неумение студентов правильно распределять свое время и силы, неготовность работать с большой информацией, выполнять просьбы преподавателей, неготовность к обучению, основанному на самостоятельности.

По методике для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) были получены данные, свидетельствующие о том, что доминирующими мотивами учебной деятельности студентов данной группы являются профессиональные мотивы учебной деятельности. Наименее выраженными оказались мотивы избегания.

Это говорит о том, что студенты стремятся стать успешными в будущей профессиональной деятельности, в полной мере использовать

имеющиеся задатки, способности и склонности в реализации выбранной профессии, потребности в профессиональном росте и желании стать высококвалифицированным специалистом. Низкие показатели выраженности мотивов избегания свидетельствуют о том, что большинство студентов данной группы не испытывают выраженного страха осуждения за неуспехи в учебе, осуждения ближайшего окружения, оказаться в кругу «отстающих» обучающихся, а также не считают свое обучение в ВУЗе вынужденным.

На заключительном этапе исследования для выявления взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов мы соотнесли данные, полученные в ходе тестирования по всем методикам, и обработали их при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который может быть использован для статистического анализа связи между определенными явлениями. Данный метод является непараметрическим, нами был выбран, поскольку проверка показателей тревожности и мотивации к обучению у испытуемых на нормальность распределения при помощи критерия согласия распределения Колмогорова-Смирнова показала, что они не соответствуют закону нормального распределения, а, значит, статистическая обработка возможна только при помощи непараметрических методов.

Результаты расчетов представлены в таблице 3, где отражены все выявленные статистически значимые связи, а также мера линейной связи между случайными величинами (Spearman) и статистический уровень значимости (p-level).

Таблица 3

Результаты статистической обработки результатов исследования при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена по всем методикам

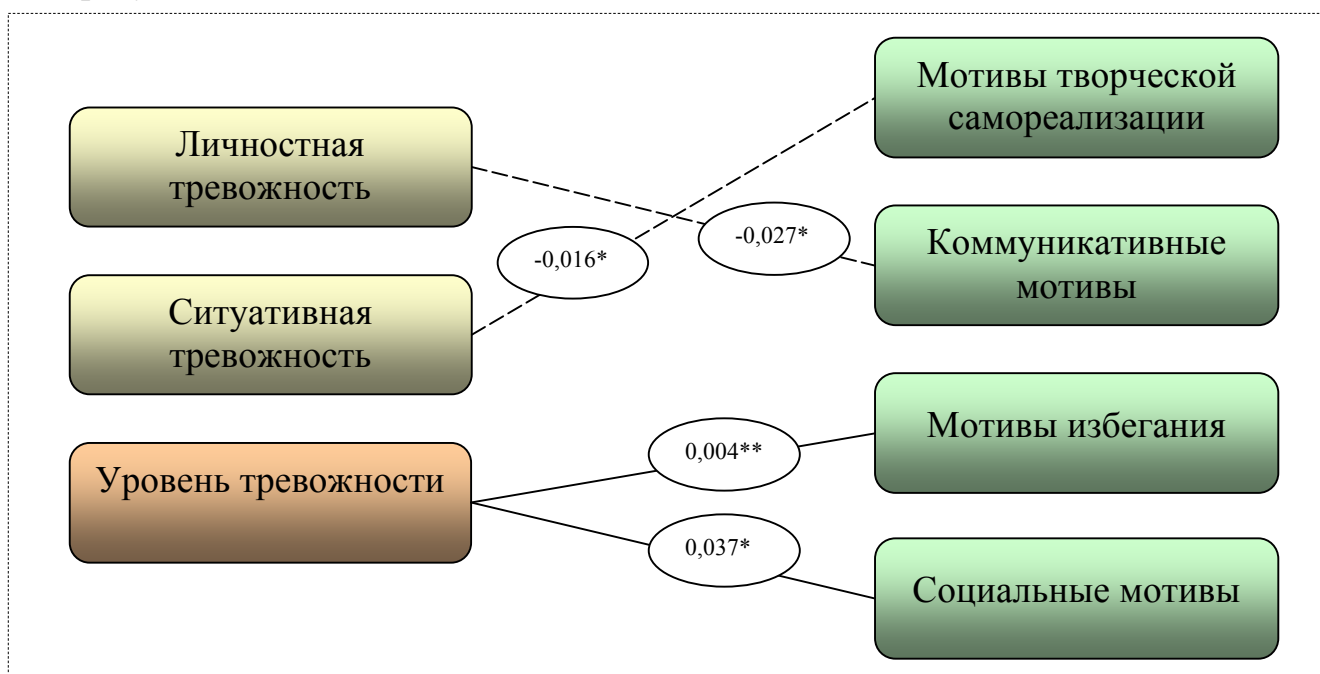
	Spearman	p-level
Ситуативная тревожность – мотивы творческой самореализации	-0,240	0,016*
Личностная тревожность – коммуникативные мотивы	-0,222	0,027*
Уровень тревожности – мотивы избегания	0,288	0,004**
Уровень тревожности – социальные мотивы учебной деятельности	0,209	0,037*

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$

** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$

Итак, как следует из таблицы 3, в результате корреляционного анализа выявлено 4 корреляционные взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов.

На рисунке 4 представлена корреляционная плеяда, отражающая интересующие нас связи.



Примечание: сплошная линия – положительная взаимосвязь,
пунктирная – отрицательная взаимосвязь

Рис. 4. Корреляционные взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов

Проанализируем выявленные корреляционные связи.

Наблюдается отрицательная связь на уровне тенденции ($p \leq 0,05$) между уровнем ситуативной тревожности и мотивами творческой самореализации. Это означает, что студентам, которые при попадании в стрессовую ситуацию и испытывают большой дискомфорт, напряженность, беспокойство, состояние которых характеризуется вегетативным возбуждением, не присуще стремление к более полному выявлению и развитию своих способностей и их реализации, творческий подход к решению задач. При этом источником такой тревожности являются какие-то события в течение жизни юноши или девушки, какая-либо конкретная жизненная ситуация, объективно вызывающая беспокойство. Такое состояние, которое может быть вызвано ситуацией экзамена, тревожность студентов проявляется напряжением, беспокойством, может вызывать нарушение внимания, снижение работоспособности, повышенную утомляемость и быструю истощаемость. Поэтому неудивительно, на наш взгляд, что в данной ситуации у студентов не наблюдается сильного стремления к творческому самосовершенствованию, к росту своих возможностей и повышению качества своей деятельности.

Также отрицательная связь на уровне тенденции ($p \leq 0,05$) выявлена между уровнем личностной тревожности и коммуникативными мотивами учебной деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что, чем сильнее у студентов выражена склонность к постоянным переживаниям, а также тревоги в каких-либо жизненных ситуациях, включая те, которые объективно не должны вызывать такую реакцию человека, тем в меньшей степени у них выражены мотивы, связанные с потребностями в общении. То есть те студенты, которые часто испытывают безотчетный страх, неопределенное для нее ощущение угрозы, а также воспринимают абсолютно разные события в их жизни как неблагоприятные и опасные, живут, постоянно ожидая каких-либо несчастий, болезней и т.д., не склонны рассматривать период обучения в университете как возможность общения, приобретения новых знакомств,

расширения круга друзей. Поскольку высокая личностная тревожность может быть причиной невротического конфликта, эмоционального срыва и развития различных психосоматических заболеваний и, кроме того, формирования склонности к появлению состояния тревоги у студентов в ситуациях оценки их компетентности, значительные отклонения от адекватного уровня тревожности требуют особого внимания. В таких случаях следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

В целом, выявленные нами отрицательные связи свидетельствуют о том, что при повышении у студентов личностной и ситуативной тревожности мотивы учебной деятельности, связанные со стремлением к творческой самореализации в учебной деятельности и потребностями в общении будут снижаться.

Сильная положительная связь на уровне значимости $p \leq 0,01$ зафиксирована между уровнем тревожности и мотивами избегания. То есть мы можем констатировать, что, чем более эмоционально неустойчивы студенты, тем чаще их мотивы учебной деятельности связаны с осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности. Часто повышенный уровень тревожности характеризуется живостью воображения, особой впечатлительностью, крайней чувствительностью к препятствиям на пути к самореализации, функционированием на максимуме своих возможностей. Даже на тривиальные события реакция таких студентов может приобретать гиперболизированный характер. Отсюда – стремление избежать срыва, неудачи, порицания или наказания в том или ином виде деятельности, которое усиливается в ситуации, когда результаты их деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми.

Также положительная связь на уровне тенденции ($p \leq 0,05$) наблюдается между уровнем тревожности и социальными мотивами учебной

деятельности. Это означает, что у студентов, часто испытывающих чувство тревоги, неуверенности в себе, замкнутых, стеснительных, не общительных и, как правило, одиноких, чаще всего сильно выражены мотивы учебной деятельности, которые связаны с различными видами социального взаимодействия студента с другими людьми. Эти студенты стремятся занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет. При этом во всем видят опасность и они уверены: что бы они ни делали, они не нравятся людям, окружающие люди его отвергнут, они будут неинтересны людям, будут выглядеть глупо, скажут какую-то глупость. Эти студенты боятся осуждения со стороны, а также того, что люди заметят их волнение. Как результат, они волнуются и испытывают дискомфорт во многих социальных контактах, связанных с общением и нахождением среди людей. Одни автоматические негативные мысли вызывают другие, и от этого волнение становится еще больше. Получается замкнутый круг. Именно его надо где-то начать разрывать и пытаться избавиться от неуверенности в себе.

В целом, выявленные нами положительные связи свидетельствуют о том, что при повышении уровня тревожности у студентов мотивы учебной деятельности, связанные с осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности, а также с различными видами социального взаимодействия с другими людьми также будут повышаться.

Таким образом, по результатам исследования мы выяснили, что для повышения учебной мотивации студентов, в числе прочего, необходимо оптимизировать их уровень тревожности. В борьбе с тревожностью важно учитывать ее характер (дезорганизатор или мотиватор), причины и вид. Вместе с этим большую роль играют особенности личности и возможности окружающей ее среды.

Самостоятельно бороться с тревожностью сложно. Даже при работе специалиста с клиентом часто возникает стена сопротивления,

психологические барьеры. Даже если клиент хочет избавиться от тревожности, все равно часто сопротивляется. Стремление помочь воспринимается как покушение на безопасность и зону комфорта, которая, несмотря на название, означает «привычную зону». В данном случае привычно – не значит комфортно.

Тревожность тесно связана с застенчивостью и замкнутостью. Обычно последние возникают на фоне первого феномена. Однако бывает и наоборот. Таким образом, для снижения уровня тревожности нужно работать над уверенностью в себе, формированием адекватной самооценки, избавлением от застенчивости. Среди общих рекомендаций можно привести следующие:

1. Не переживайте по поводу того, что не произошло.
2. Воспитывайте в себе направленность к компромиссам, сотрудничеству, взаимопомощи.
3. Заботьтесь о своем психофизическом состоянии. Например, возьмите за правило делать утреннюю зарядку, не задерживаться на работе, научитесь говорить «нет» или наоборот помогать.
4. Любите себя. Не бойтесь создавать комфортные для себя условия.
5. Повышайте коммуникативные компетенции, учитесь общению, выходам из конфликтов.
6. Учитесь саморегуляции. Банальный пример – досчитать про себя до 10.
7. Никогда не замыкайтесь в себе.
8. Найдите «отдушину». У каждого человека и даже животного должно быть свое место безопасности и удовольствия. Вы должны знать, что несмотря ни на что у вас есть это место (увлечение, люди). И даже если все будет «рушиться» вокруг вас, там вы найдете покой и поддержку.
9. Разберитесь, из чего состоит ваша тревожность. Обычно это комплекс эмоций, среди которых страх – постоянный компонент. Могут встречаться такие варианты, как «страх, стыд и вина» или «страх, вина и гнев».

Ниже сформулированы **рекомендации по снижению уровня тревожности для студентов:**

1. Значимым элементом в оптимизации тревожности является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в наиболее трудных для человека ситуациях. Необходимо научиться формировать чувство уверенности в успехе, создавать условия успеха и моделировать успешные ситуации. Поэтому попытайтесь разобраться в сложившейся ситуации. Что стало причиной тревоги? Часто мы склонны преувеличивать, поэтому постарайтесь трезво оценить фактор, обусловивший появление тревоги. Действительно ли причина настолько серьезна? Стоит ли из-за нее так волноваться?

2. Научитесь фокусироваться на положительных событиях. Важно не только ограничить то, что тревожит и расстраивает, но и научиться видеть хорошее вокруг. Так, важно уменьшить просмотр новостных передач (по статистике из 10 новостей 7-8, если не больше, негативные, можете проверить), ограничить общение с «токсичными» людьми (теми, которые все время жалуются, критикуют вас, сравнивают, обесценивают; после общения с которыми, вы чувствуете себя уставшими, раздраженными или опустошенными), уменьшить время соприкосновения с тем, что не нравится. В противовес в конце дня перед сном перечислить то, что было хорошего за день пусть даже это было что-то очень маленькое и мимолетное. Сделать это привычкой.

3. Если тревога вызвана каким-либо событием, наступление которого значимо и волнительно для вас, попытайтесь представить данное событие в деталях, а именно: как оно будет протекать, каких людей вы встретите, о чем поговорите с ними и т.д. В конце обязательно представьте, что вся эта ситуация закончится для вас благополучно. Помните:

– Независимо от ситуации, у вас есть шанс повлиять на нее и повернуть ее в лучшую сторону.

– Дальнейшее развитие событий зависит от действий, которые вы предпринимаете на данный момент.

– Не забывайте о том, что вы не одиноки в своей проблеме, каждый человек в своей жизни сталкивался с подобной ситуацией неоднократно.

4. Если вы чувствуете, что не можете справиться с волнением и тревогой, освоите несколько простых релаксационных упражнений, которые оказывают положительное влияние на психику, снижают тревожность. Выполнять их можно дома или там, где вас не потревожат. Эффективны следующие способы саморегуляции:

– переключение («это будет завтра, а сегодня я не буду об этом думать и прочитаю эту книгу»);

– отвлечение (отстранение от тревожащего фактора за счет силы воли);

– снижение значимости («Это всего лишь отчет. Да, он имеет публичный характер, но я уверена в своих силах, могу пояснить каждую фразу и цифру. Это всего лишь рассказ о проделанной работе. Такой же, каких было уже много на бумаге»);

– продумывание плана Б (от цели отступать нельзя, как говорится, «в алфавите 33 буквы, а значит, у вас 33 плана»);

– наведение дополнительных справок (вам дали незнакомый адрес – найдите его на карте, просмотрите визуализацию улиц, найдите ориентиры);

– физическая разминка (спорт снимает стресс и усталость, расслабляет мозг, повышает его активность, способствует выработке новых идей и свежих взглядов на ситуацию);

– временная отсрочка цели с модернизацией плана ее достижения, то есть включение новых этапов (например, пройти курсы повышения мастерства);

– проигрывание предыдущих ситуаций успеха и гордости за себя или просто позитивных приятных моментов.

Практикуйте расслабление в течение рабочего дня. Для этого не требуется много времени, подобрать и выполнить упражнения на расслабление можно на любом рабочем месте, делая небольшие перерывы каждый час. Можно просто посидеть, пройдясь внутренним взором по своему телу, отмечая области напряжения и давая команду на расслабление. Очень хорошо постараться хотя бы 5-10 минут посидеть с закрытыми глазами, наблюдая за своими мыслями, не пытаясь их обдумывать, позволять им приходить и уходить, замечая, как постепенно хоровод мыслей успокаивается и наступает затишье. Несколько минут такого затишья очень взбадривают, приводят в уме в порядок текущие дела, возвращают в здесь и сейчас, успокаивают и снимают озабоченность, напряжение, тревогу. Со временем такое умение расслабляться во время работы становится приятной привычкой.

5. Перестаньте сравнивать себя с другими. Вы никогда не сравнитесь с оперным певцом мирового уровня, если ваш талант в другом. Зато, тревожась по этому поводу до бесконечности, приобретете пожизненный повод беспокоиться. Сравнить можно себя только с самим собой вчерашним.

6. Не менее эффективны и физические упражнения. Так, например, можно выполнять упражнение «Плавные махи руками»: Встать прямо, ноги вместе. Медленно поднимать правую руку перед собой, при этом пальцы расслаблены, согнуты в суставах, а ладонь обращена к полу. При подъеме руки постарайтесь ощутить, как ладонь и пальцы становятся теплыми. Если теплота не чувствуется, то замедлите подъем данной руки. После того, как вы подняли ладонь до уровня плеча, распрямите ее параллельно вашему телу, напрягите, выпрямите пальцы и, медленно опуская руку, старайтесь почувствовать прохладу при движении вниз. Выполнять 5–10 раз каждой рукой, либо одновременно (по желанию). Затем проделать перекрестное перемещение рук. Например: правую поднимать, а левую руку опускать.

7. Переключите внимание на какое-то полезное дело. Ведь давно доказано, что навязчивые, тревожные мысли зачастую возникают от

ничего неделания. Займитесь любой физической или умственной деятельностью, вспомните давно забытые увлечения и хобби. Такая активность поможет занять ум и отвлечет от тревоги.

8. Часто тревога вызвана сильной усталостью, поэтому уделяйте пристальное внимание качеству сна и отдыха. Проверьте, сколько часов длится ваш сон. Обратите внимание на режим вашего питания.

9. Степень тревожности можно понизить, если о своей тревоге поговорить с кем-нибудь из близких или друзей.

10. И помните: неопределенный и неопределившийся человек больше подвержен тревожности. А она, в свою очередь, еще больше разрушает «самость». Для избавления от тревоги нужно жить, а не существовать. Быть уникальной личностью с четкими убеждениями, планами, ориентирами. Таким образом, нужно работать над мировоззрением.

Выводы

Анализ результатов эмпирического исследования выявил следующее:

- у большинства принявших участие в исследовании студентов высокий уровень личностной и средний уровень ситуативной тревожности;
- в данной группе испытуемых преобладают студенты со средним уровнем тревожности;
- доминирующими мотивами учебной деятельности студентов данной группы являются профессиональные мотивы учебной деятельности; наименее выражены мотивы избегания;
- корреляционный анализ выявил 4 взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов, а именно: отрицательную связь на уровне тенденции между уровнем ситуативной тревожности и мотивами творческой самореализации; отрицательную связь на уровне тенденции между уровнем личностной тревожности и коммуникативными мотивами учебной деятельности; сильную

положительную связь между уровнем тревожности и мотивами избегания;
положительную связь на уровне тенденции между уровнем тревожности и
социальными мотивами учебной деятельности.

Заключение

В ходе теоретического анализа литературы по проблеме исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Тревожность – особое эмоциональное состояние человека, которое проявляется повышенным уровнем эмоциональной напряженности и сопровождается страхами, беспокойством, опасениями, приводящими к дестабилизации нормальной деятельности или общения человека. Это достаточно устойчивое личное качество, которое характеризуется двумя показателями – личностной и ситуативной тревожностью.

2. Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность, которая побуждается целым комплексом различных мотивов, подразделяемых на две основные группы: внешние (социальные) и внутренние (познавательные) мотивы. Каждый из мотивов имеет свое происхождение и психологическую характеристику.

3. Для обеспечения успешности процесса профессионального обучения в высших учебных заведениях и повышения качества подготовки специалистов необходимо учитывать характер учебно-профессиональной мотивации студентов. Выявление доминирующих мотивов в структуре мотивации позволяет планировать коррекционную работу по развитию внутренних мотивов учебной деятельности и тем самым влиять на процесс профессионального становления будущих специалистов.

Как показал анализ литературы, интересующие нас исследования достаточно противоречивы, разрозненны и носят фрагментарный характер. Более того, эмпирических исследований взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивацией к обучению у студентов не было выявлено. В связи с актуальностью и недостаточной разработанностью данной проблемы нами было предпринято эмпирическое исследование, направленное на выявление такой взаимосвязи.

Эмпирическое исследование было проведено в три этапа.

Подготовительный этап был посвящен анализу научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования. На этом же этапе была определена область исследований, предварительно сформулированы гипотеза, цель, задачи, разработана программа и структура исследования, подобраны методы и методики, сформирована выборка.

На втором этапе осуществлялся сбор эмпирических данных для изучения тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов. Все участники проходили психодиагностическое тестирование по методике субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина), Шкале тревожности студента (модификация Г. Ш. Габдреевой опросника Ж. Тейлор) и методике для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

На третьем этапе исследования для выявления взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов был проведен количественный и качественный анализ полученных результатов, а также их статистическая обработка. Взаимосвязь выявлялась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 100 испытуемых – студентов психологического факультета, из них 79 девушек и 21 юноша.

Анализ полученных данных показал следующее:

1. У большинства принявших участие в исследовании студентов высокий уровень личностной и средний уровень ситуативной тревожности.
2. В данной группе испытуемых преобладают студенты со средним уровнем тревожности.
3. Доминирующими мотивами учебной деятельности студентов данной группы являются профессиональные мотивы учебной деятельности; наименее выражены мотивы избегания;
4. Корреляционный анализ выявил 4 взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивации к обучению у испытуемых студентов, а именно:

отрицательные связи между уровнем ситуативной тревожности и мотивами творческой самореализации и между уровнем личностной тревожности и коммуникативными мотивами учебной деятельности, что свидетельствуют о том, что при повышении у студентов личностной и ситуативной тревожности мотивы учебной деятельности, связанные со стремлением к творческой самореализации в учебной деятельности и потребностями в общении будут снижаться. Положительные связи выявлены между уровнем тревожности и социальными мотивами учебной деятельности и между уровнем тревожности и мотивами избегания; положительную связь на уровне тенденции между уровнем тревожности и социальными мотивами учебной деятельности, что говорит о том, что при повышении уровня тревожности у студентов мотивы учебной деятельности, связанные с осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности, а также с различными видами социального взаимодействия с другими людьми также будут повышаться.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение.

В заключение следует отметить, что в жизни каждый из нас встречается с чувством тревоги. Буквально с рождения мы испытываем дискомфорт при встрече с тем, чего не знаем, боимся или на что не можем повлиять. Однако, у кого-то это краткосрочное, быстропроходящее и не сильно выраженное состояние, с которым человек легко и самостоятельно справляется. А для кого-то это очень тягостное переживание, отравляющее жизнь. Оно выступает постоянным фоном, мешая нормальной жизнедеятельности, полностью блокируя способность радоваться, мечтать, чувствовать уверенность, спокойствие, гармонию и вообще что-то делать. Наиболее опасное последствие – явление выученной беспомощности. То есть четкая убежденность человека в собственной несостоятельности («У меня не получится, и пытаться не стоит», «Я не смогу стать диктором, так как даже читаю плохо»). От этого страдает личная и профессиональная жизнь, человек

не может полноценно войти в общество и наладить самостоятельную жизнь. И особенно это касается студенческого возраста, когда происходит становление личности профессионала. Как показал анализ результатов нашего исследования, повышенный уровень тревожности оказывает мощное влияние на мотивацию учебной деятельности студентов.

Поэтому очень важно иметь представление о сущности тревожности, факторах, ее вызывающих, и приемах коррекции.

Список литературы

1. Абрамова А. А., Кузнецова С. О. Влияние условий обучения на проявление агрессивности у подростков // Тюменский медицинский журнал. – 2012. – № 1. – С. 3–6.
2. Аркаева М. Ю. Изучение влияния ситуативной тревожности на учебную мотивацию младших школьников // Концепт. – 2015. – Т. 18. – С. 51–55.
3. Асадчикова А. А., Крючева Я. В. Тревожность и агрессивность, дестабилизирующие факторы формирования личности // Человеческий и профессиональный потенциал молодежи региона: материалы Всероссийской научно-практ. конф. молодых ученых, аспирантов, студентов (Тюмень, 17 апреля 2013 г.). – Тюмень, 2014. – С. 232-234.
4. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 221-244.
5. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. – Улан- Удэ, 2004. – 210 с.
6. Березнева Е. Ю., Крысова Т. И. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности подростков с видами темперамента, ситуативной тревожностью и межличностными отношениями в семье // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10-2. – С. 357-360.
7. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. – 210 с.
8. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – С. 58-71.
9. Большой энциклопедический словарь. – М.: АСТ, 2011. – 1045 с.
10. Бусыгина И. С., Распопин Е. В. Внутриличностные ресурсы стрессоустойчивости личности // Вестник Южно-Уральского

государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 93-97.

11. Бутылецкая В. И., Великова С. А. Взаимосвязь тревожности, мотивации достижения и успеваемости в учебной деятельности у старшеклассников // Психология учебной и профессиональной деятельности (Владимир, 27-28 марта 2018). – Новосибирск: Академиздат, 2018. – С. 181-183.
12. Вахитова Г. В. Формирование познавательной мотивации младших школьников в творческой деятельности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2014. – № 4 (6). – С. 14.
13. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ipras.ru>.
14. Гордашников В. А., Осин А. Я Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. – М.: Академия Естествознания, 2009. – 180 с.
15. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 38.
16. Евдокимов В. И. Проективная психодиагностика. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
17. Жулина Г. Н., Васькина В. С. Взаимосвязь учебной мотивации и школьной тревожности в младшем школьном возрасте // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 2. – С. 14-18.
18. Зотова О. Ю., Донцов А. И., Перелыгина Е. Б. Психологическое состояние современной России // Макропсихологические аспекты безопасности России. – М.: ОПТИМ ГРУПП, 2012. – Гл. 2. – С. 107-190.
19. Изард К. Психология эмоций / пер. с англ. А. Татлыбаева. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.
20. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 380 с.
21. Ковпак Д. В. Как избавиться от тревоги и страха. Практическое руководство психотерапевта. – СПб.: Наука и техника, 2007. – 240 с.
22. Козырева Т. М. Формирование мотивационной сферы учащихся начальной школы в условиях ФГОС // Вестник Удмуртского

- государственного университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2013. – № 2. – С. 71.
23. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 310 с.
 24. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 210 с.
 25. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 210 с.
 26. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 448 с.
 27. Педагогическая психология / под ред. И. А. Зимней. – Р-н/Д: Феникс, 2010. – 360 с.
 28. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 12-18.
 29. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 280 с.
 30. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
 31. Саппа Н. Н. О социальной тревожности курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 1(72). – С. 36–39.
 32. Скворцова М. В. Самоактуализация и тревожность как факторы межличностных отношений студентов гуманитарных специальностей: дисс... канд. психол. наук. – Самара, 2004. – 216 с.
 33. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Высшая школа, 2017. – 1082 с.
 34. Хмелева Ю. А. Характеристика тревожности как личностной проблемы детей младшего школьного возраста, имеющих трудности при обучении // Современные научные исследования и разработки. – 2016. – № 6 (6). – С. 517-519.

35. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / пер. с англ. В. В. Старовойтова; общ. ред. Г. В. Бурменской. – СПб.: Речь, 2016. – 478 с.
36. Цветков В. Л., Хрусталева Т. А., Ануфриева Д. А., Старостин С. Н. Социальная тревожность курсантов в контексте психологической защиты // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 4 (67). – С. 63-66.
37. Четвертак С. В. Учебная деятельность школьников: из практики мотивации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент – 2012. – № 1. – С. 13.
38. Шершнева Т. В. Мотивы учебной деятельности современных студентов // Современные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции (24-25 ноября 2016 г.): в 2 ч. / гл. ред. Б. М. Хрусталева. – Мн.: БНТУ, 2016. – Ч. 1. – С. 167-172.
39. Шопенгауэр А. Мысли. – СПб: Азбука, 2015. – 310 с.
40. Щербинина О. А. Взаимосвязь тревожности, социометрического статуса и самооценки младших подростков // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 3 (125). – С. 108-113.
41. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 390 с.

Приложения

Результаты исследования.

№ РЕСП	Исследование тревожности		Методика для диагностики учебной мотивации студентов							Шкала тревожност и студента
	С.Т.	Л.Т.	К.М.	М.И.	М.П.	Проф. М.	М.Т.С.	У.П.М.	С.М.	
1ж	38	45	3,8	3,0	3,8	3,0	4,5	3,9	2,8	11
2ж	65	59	4,0	2,0	2,8	3,7	4,0	4,1	3,8	23
3ж	38	53	3,8	1,0	2,4	5,0	5,0	4,0	4,0	18
4ж	54	45	4,0	2,6	2,6	3,8	3,0	3,7	3,8	10
5ж	58	46	2,3	1,6	2,2	4,3	1,0	5,0	4,2	12
6ж	39	42	3,8	3,6	2,8	2,8	2,5	3,1	2,6	22
7ж	58	47	4,3	2,2	3,0	4,7	4,5	4,4	3,2	14
8ж	38	43	3,0	2,4	1,8	3,7	3,0	2,3	2,4	9
9ж	32	39	4,0	1,0	2,6	4,8	3,0	4,3	3,8	7
10м	46	49	2,0	2,6	2,0	1,0	1,0	1,7	1,8	17
11м	73	71	4,0	5,0	1,4	5,0	3,0	2,7	3,4	22
12м	23	37	4,5	4,4	3,6	4,5	5,0	4,4	4,4	15
13ж	49	50	3,0	2,8	2,4	3,7	4,5	2,1	2,6	20
14м	42	35	2,5	1,4	2,6	3,8	5,0	3,3	2,6	11
15ж	25	44	4,0	2,8	2,0	4,2	4,0	2,1	3,4	6
16м	30	39	2,8	2,2	1,4	3,5	1,5	2,4	2,2	3
17м	47	39	3,8	2,2	2,6	2,3	3,5	2,7	2,2	10
18м	35	38	2,3	1,8	1,4	1,8	2,0	1,6	1,2	3
19ж	39	47	4,0	2,0	4,6	4,8	2,5	4,1	3,6	19
20ж	28	42	4,8	2,8	3,8	4,8	4,5	4,6	4,2	11
21ж	40	43	5,0	4,4	5,0	5,0	5,0	4,7	3,6	7
22ж	42	55	1,5	1,6	1,0	2,2	3,0	2,1	1,8	16
23ж	40	52	2,3	1,2	2,0	3,8	4,0	3,0	2,8	18
24ж	55	51	2,8	2,4	2,8	3,5	2,5	3,4	2,8	13
25ж	29	31	4,5	2,2	3,8	5,0	5,0	4,1	4,6	4
26ж	43	54	4,5	3,0	2,8	3,8	4,0	4,0	3,8	9
27ж	31	35	4,0	2,8	3,0	3,3	5,0	3,7	3,4	14
28ж	45	42	4,8	3,4	4,4	5,0	1,0	4,3	4,8	17
29м	37	35	3,8	2,0	3,0	4,0	4,0	3,6	3,4	5
30ж	37	43	1,0	2,4	1,0	1,3	1,5	1,3	1,6	6
31ж	38	56	1,0	1,8	1,0	1,2	1,0	1,3	1,0	11
32ж	41	45	3,8	3,2	1,8	4,8	2,0	4,0	3,8	13
33м	32	39	3,5	1,8	2,0	2,7	3,0	2,7	3,2	6
34ж	66	59	3,5	2,6	1,8	3,7	4,0	3,1	3,0	22
35м	29	25	3,5	2,8	2,8	3,7	2,0	3,4	3,8	6
36ж	31	41	3,8	1,8	2,4	3,8	5,0	3,6	4,2	7
37ж	52	51	4,3	4,6	4,2	2,3	1,0	2,7	3,6	8
38ж	51	52	4,0	1,8	3,0	4,5	4,5	3,9	4,0	18
39ж	51	54	4,3	3,2	2,8	3,2	3,5	3,0	3,0	2
40ж	48	54	1,8	1,8	1,0	1,3	2,0	1,3	1,0	9
41ж	33	36	3,8	2,0	3,0	4,2	4,0	4,4	3,6	9
42ж	38	42	2,8	2,2	2,0	3,0	2,5	2,4	3,0	14
43ж	42	51	4,3	2,6	4,4	4,3	4,5	4,4	4,0	12
44ж	52	63	3,0	2,6	1,6	2,3	1,5	2,6	3,0	18
45м	24	42	3,3	1,8	2,6	2,0	3,5	3,3	3,6	8
46м	40	49	3,5	2,8	3,4	4,5	4,0	3,7	3,6	16
47ж	37	40	3,8	3,6	3,0	4,5	5,0	3,4	2,4	8

48м	64	53	3,3	2,4	1,8	5,0	4,0	3,9	3,0	20
49ж	36	52	4,0	3,4	2,8	3,3	3,5	3,7	3,4	15
50ж	40	43	4,5	2,8	5,0	4,7	3,0	4,3	4,0	15
51ж	49	48	5,0	5,0	4,8	4,7	4,5	4,7	5,0	12
52м	25	35	3,0	2,6	3,4	4,5	5,0	3,4	3,6	7
53ж	50	56	4,0	4,0	4,0	4,8	3,5	4,1	4,0	20
54ж	50	59	4,8	4,8	3,8	4,7	4,0	4,0	4,6	17
55ж	39	48	4,0	2,6	3,6	3,7	3,5	3,4	3,2	16
56ж	29	34	2,5	1,0	1,6	3,0	2,5	2,6	2,2	8
57ж	64	62	3,5	1,6	2,8	4,7	5,0	3,7	3,2	20
58м	52	58	2,3	1,4	1,2	4,2	5,0	2,9	1,8	10
59м	33	41	2,0	1,0	1,0	2,8	3,5	2,7	2,2	7
60ж	38	45	4,0	3,4	3,6	5,0	4,0	3,7	4,2	19
61ж	72	67	3,0	3,0	3,2	4,5	2,0	3,6	3,8	25
62ж	62	51	3,0	1,0	2,2	5,0	4,0	4,0	2,4	11
63ж	41	44	4,3	2,2	4,6	4,0	5,0	4,4	3,8	12
64ж	39	45	3,3	1,2	2,4	2,8	5,0	3,0	2,4	12
65ж	55	56	3,3	3,6	2,6	4,3	3,0	3,6	4,4	24
66ж	28	36	3,3	1,0	1,6	4,2	1,0	2,7	1,8	3
67ж	58	72	1,3	1,0	1,0	1,7	1,0	1,4	2,2	14
68ж	44	54	4,0	2,6	3,2	5,0	3,5	4,3	4,4	18
69ж	27	50	4,0	1,8	2,6	4,7	5,0	4,1	4,2	13
70ж	21	31	5,0	4,0	4,2	5,0	5,0	4,9	4,4	14
71ж	39	48	2,5	3,2	1,6	2,2	2,0	2,6	2,6	16
72ж	64	32	4,8	1,0	1,2	4,2	3,0	4,1	4,0	5
73ж	59	53	3,0	2,6	2,6	2,2	4,0	3,0	2,8	18
74ж	39	39	4,5	2,4	3,6	4,7	4,0	4,4	3,4	7
75ж	34	48	3,8	3,2	4,0	4,5	2,5	4,0	3,8	18
76ж	56	49	3,0	1,8	1,0	3,7	1,0	1,6	1,0	12
77ж	42	55	3,0	2,0	2,6	3,8	2,5	3,1	2,2	18
78ж	37	56	4,3	2,6	2,8	3,5	5,0	3,7	3,8	21
79ж	60	66	3,5	4,2	3,4	3,7	3,5	2,6	3,4	20
80м	28	36	3,8	2,0	1,2	2,3	4,0	2,9	3,0	5
81м	55	48	3,5	2,0	2,8	4,0	4,0	2,4	3,0	16
82ж	27	39	3,8	1,2	1,4	1,5	5,0	2,0	2,2	8
83ж	46	47	3,3	1,4	2,2	4,5	4,0	4,1	4,2	10
84ж	33	39	2,8	1,4	2,6	4,8	4,5	3,7	3,6	9
85м	37	45	3,3	2,0	2,6	3,3	4,0	2,4	3,0	9
86м	52	54	3,0	1,4	2,0	2,3	4,0	2,6	2,2	9
87ж	54	57	3,5	2,2	2,4	4,2	3,0	3,0	4,0	19
88ж	31	41	4,3	3,0	3,0	4,7	5,0	4,4	3,4	11
89ж	60	59	2,0	2,0	2,2	2,3	1,5	2,7	3,2	16
90ж	45	53	4,3	3,4	4,4	3,2	3,5	3,7	3,8	13
91ж	50	58	3,3	2,0	2,6	4,7	3,0	4,0	4,4	21
92ж	32	45	2,3	1,4	2,6	4,2	4,0	3,6	2,8	10
93ж	38	49	4,5	1,6	3,0	5,0	5,0	3,7	3,8	5
94ж	40	49	2,8	2,2	2,8	3,5	4,0	2,9	3,0	17
95ж	31	39	3,8	2,2	3,4	3,0	3,5	2,6	2,6	12
96ж	54	63	3,8	3,0	3,6	4,7	4,5	4,1	4,2	22
97ж	53	66	5,0	4,2	4,2	4,8	5,0	4,6	4,4	17
98ж	67	72	1,0	1,8	1,0	1,0	1,0	1,0	1,8	25
99ж	34	44	4,5	2,4	4,2	5,0	4,5	4,6	4,2	14
100ж	37	51	3,8	2,4	3,0	4,3	4,5	3,7	2,8	17

